

Bildungstheoretische Implikationen moderner Berufsorientierung

KURZFASSUNG: Es wird zunächst analytisch systematisch betrachtet, wie sich Beruf und Berufsorientierung in den letzten Jahrzehnten entwickelt haben. Anschließend wird diskutiert, was die Charakteristika moderne Berufsorientierung sind und welche bildungstheoretischen Implikationen hieraus möglicherweise resultieren.

Berufsvorstellungen

Wir wissen, dass über den Begriff bzw. über die Vorstellungen, was ein Beruf und seine Bedeutungen bzw. Funktionen sein könnten, unterschiedliche philosophische, historische, soziologische, ökonomische, bildungstheoretische und fachdidaktische Ansätze vorliegen. Doch mit welchem Verständnis von Beruf können wir heute angesichts dieser unterschiedlichen Ansätze arbeiten?

Beginnen wir die Betrachtung mit einer etymologischen Herleitung, die wiederum bei Luther und dessen Bibelübersetzung ansetzt. In der speziellen, dauerhaft wiederholten Tätigkeit eines Menschen zeigt sich demnach das, was Gott für diesen Menschen gewollt hat, den Platz in der Gesellschaft und den Dienst am Nächsten, den er für ihn vorgesehen, in den er ihn „berufen“ hat. Beruf und Berufung werden bei Luther somit noch nicht unterschieden verstanden. Diese ethisch-religiöse Bindung verlor im Laufe der Säkularisierung und der Durchsetzung des bürgerlich individualistischen Gesellschaftsbildes spätestens ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts an Bedeutung. An die Stelle Gottes trat die Gesellschaft mit ihren Interessen und Erwartungen. Damit einher ging eine Aufspaltung des Berufsbegriffs in den theologischen Begriff der „Berufung“, den „inneren Beruf“ als Verwirklichung individueller Anlagen und den „äußeren Beruf“ der den gesellschaftlichen Anforderungen geschuldeten, pflichtgemäßen Tätigkeit. (vgl. BLANKERTZ 1969: 30 f.)

Diese Aufspaltung finden wir auch im modernen Verständnis vom Beruf als Scharnier zwischen Individuum und System, das mit dem von RAHN (1999) diagnostizierten „Doppelcharakter“ des Berufs korrespondiert. Unterschieden wird daher heutzutage eine funktionalistische Sicht, die in der Ausdifferenzierung von Berufen quasi eine Art technische Bewältigung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung sieht und eine subjektorientierte (nach RAHN: „klassische“) Sicht, die die Konsequenzen entsprechender gesellschaftlicher Strukturen für Individuen, die Möglichkeit individuelle Interessen und Fähigkeit darin einzubringen, Identität darüber zu entwickeln etc., betrachtet. Dementsprechend kann Beruf im Hinblick auf die erstere Position definiert werden als „auf Erwerb gerichtete, charakteristische Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Erfahrungen erfordernde und in einer typischen Kombination zusammenfließende Arbeitsverrichtungen, durch die der Einzelne an der Leistung der Gesamtheit im Rahmen der Volkswirtschaft mitschafft“ (STATISTISCHEN BUNDESAMT 1992: 15); im Hinblick auf letzterer Sicht jedoch „wird unter ‚Beruf‘ ein an gesellschaftlich legitimierten

Wissens- und Qualifikationsstandards bezogenes Muster von Arbeitsfähigkeiten (Arbeitskraftmustern) verstanden, das durch eine rollen-typische Kombination von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten gekennzeichnet und an der Erwartung orientiert ist, Erwerbchancen wahrnehmen zu können“ (KUTSCHA 2008a: 347).

In diesem Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft bzw. Subjekt und System entfaltet sich die Mehrdimensionalität des Berufsbegriffs mit all seinen Funktionen und Bedeutungen. Exemplarisch seien hierzu genannt:

- Berufe fungieren als Gliederungsprinzip von Gesellschaft
- Beruf bestimmt darüber, welche Arbeitsaufgabe übernommen wird (Sinn und Identitätsstiftung)
- Berufe tradieren bestimmte soziale Rollen
- Beruf entscheidet darüber, unter welchen Bedingungen jemand arbeitet (Anforderungen/Belastungen)
- Beruf ermöglicht Erwerb bzw. bindet ein ins Netz sozialer Sicherheit (Versorgungschance)
- Beruf ist die Brücke zwischen dem Zuschnitt der Arbeitsplätze und den Optionen zur Anwendung personaler Fähigkeiten (Qualifikationsfrage)
- Beruf ermöglicht Aufbau/Stabilisierung/Verbesserung der gesellschaftlichen Position (Status- und Karrierefrage)
- Beruf entscheidet über die Art der sozialen Kontakte am Arbeitsplatz und in der Freizeit
- Beruf entscheidet in welchem Ausmaß jemand über die Ausgestaltung der Arbeitsaufgabe mitbestimmen kann (vgl. STOOSS 1985: 199, DOSTAL/STOOSS/TROLL 1998: 441).

Der Beruf als „Konstrukt“ erscheint dabei als eine Art Kaleidoskopbild, bei dem zwar verschiedene Elemente festgestellt, die aber in immer wieder unterschiedlicher Weise zu einem zusammenhängenden Bild zusammengefügt werden (vgl. KRAUS 2006: 174).

Klassische Ansätze der Berufswahltheorie

Neben dieser eher historischen Betrachtung des Berufskonzeptes an sich mit all seinen unterschiedlichen Facetten ist ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Beschäftigung mit dem Thema Berufsvorstellungen, Berufsorientierung und ihren bildungstheoretischen Implikationen die sozioökonomisch relevante Frage wer welchen Beruf warum ausübt? Hierzu werden im Folgenden verschiedene Theorien exemplarisch skizziert.

Prägend für die in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts erstmals aufkommenden Berufswahltheorien war das in der Nachkriegszeit vorherrschende Normalarbeitsverhältnis und damit einher gehend die Normalbiografie. Das heißt, der zumeist männliche Arbeitnehmer ging einer Vollzeitberufstätigkeit nach, er widmete seine verfügbare Arbeitszeit also einem Arbeitsverhältnis und bestritt mit dem Einkommen seinen gesamten Lebensunterhalt, das Arbeitsverhältnis war zeitlich unbefristet, er arbeitete unselbstständig sowie kontinuierlich für einen Arbeitgeber und seine soziale Absicherung erfolgte über die Sozialversicherungspflicht (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2014:352, WALWEI 1999). Gemeinsam ist den „klassischen“ Ansätzen der Berufswahltheorien (vgl. DREER 2013: 33) daher, dass sie besonders

die Passung von persönlichen Interessen und Beruf bzw. die Probleme hierbei sowie die Veränderungen über den Lebensverlauf beleuchten (vgl. HIRSCHI 2013: 30).

Theorie der beruflichen Interessen- und Persönlichkeitstypen nach HOLLAND

HOLLANDS Kongruenztheorie (vgl. HOLLAND 1997) zufolge lassen sich sowohl Arbeitsumwelten als auch berufliche Interessen nach sechs Idealtypen kategorisieren:

- Realistic – handwerklich-technische Interessen
- Investigative – untersuchend-forschende Interessen
- Artistic – künstlerisch-kreative Interessen
- Social – erziehend – pflegende Interessen
- Enterprising – führend – verkaufende Interessen
- Conventional – ordnend – verwaltende Interessen

Des Weiteren vertritt HOLLAND (1997) die Ansicht, dass jeder Mensch einen bestimmten Interessencode aufweist, resultierend aus der Stärke der Ausprägung der sechs genannten Dimensionen. Er meint dass zudem auch jeder Beruf über einen solchen Code verfügt und dass Personen und Beruf so bestmöglich zugeordnet werden können. Effekte wie Arbeitszufriedenheit, höhere Arbeitsleistung oder Stabilität in der Laufbahnentwicklung stellen sich der Theorie nach dann ein, wenn hohe Kongruenz zwischen Interessentyp und Anforderungsprofil der Arbeitsumwelt besteht.

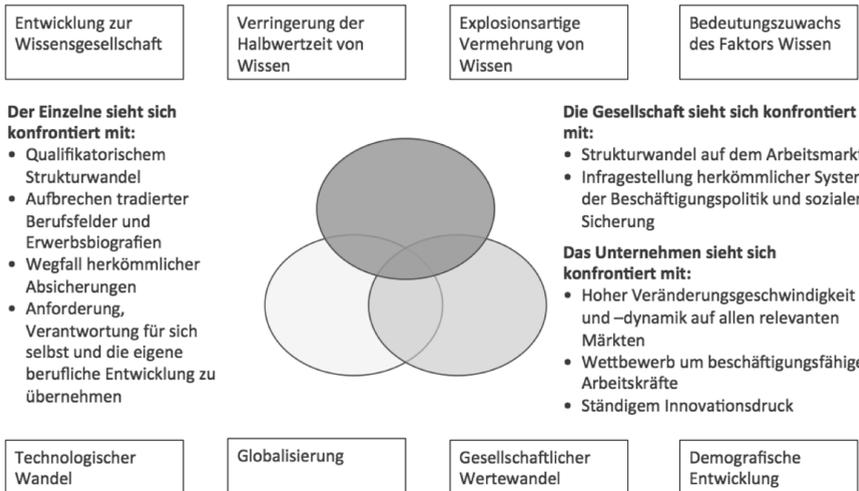
Entwicklungstheorie (Laufbahnmuster) von SUPER

Anders als die Kongruenztheorie HOLLANDS stellt die Berufswahl im Ansatz von SUPER (1954) keinen einmaligen Entscheidungsakt dar. Vielmehr ist es ein längerfristiger Entwicklungsprozess. SUPERS umfassende, laufbahnpsychologische Arbeit betrachtet bestimmte Muster der Laufbahnentwicklung, die wiederum mit bestimmten Lebensphasen gemäß bestimmter Lebensalter korrespondieren. Er unterscheidet fünf Phasen. Jede dieser fünf von ihm definierten Phasen, die aufeinander aufbauen, beinhaltet dabei spezifische berufliche Entwicklungsaufgaben. Werden diese erfolgreich bewältigt und damit der Eintritt in die nächste Phase möglich, stellt sich höchstwahrscheinlich auch subjektiv Zufriedenheit und Erfolg ein. Im Verlauf der Entwicklung versucht jedes Individuum sein sich aus berufsbezogenen Interessen, Bedürfnissen und Werten speisendes, berufliches Selbstkonzept zu ergründen und zu verwirklichen.

Vor diesem theoretischen Hintergrund der Berufswahl wurde es daher als bildungspolitisch notwendig erachtet, Jugendliche pädagogisch betreut so an die Arbeits- und Berufswelt heranzuführen, dass eine für alle Seiten befriedigende Berufswahl, d. h., eine zu den Interessen und der Lebensphase bzw. dem entsprechenden Muster passende Wahl möglich wird (vgl. SCHÖBER 2001). Dies war seit Mitte der 1960er Jahre in den Schulen die Aufgabe der vorberuflichen Bildung oder auch „Arbeitslehre“. „Dabei wird der Schüler mit Grundzügen des Arbeitens in der modernen Produktion und Dienstleistung so weit vertraut, dass er danach seine Berufswahl verständiger treffen kann“ (DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN 1964: 4). Die zudem mit dem Arbeitsförderungsgesetz von 1969 eingeleitete Kooperation mit der Berufsberatung der Bundesanstalt für Arbeit begründet schließlich den Beginn der eigentlichen, institutionellen Berufsorientierung (vgl. DIBBERN 1983: 438).

Sozialer Wandel und Veränderungen in der Arbeitswelt

Allerdings hat sich die dargestellte Ausgangslage und die Gesamtsituation in Wirtschaft und Gesellschaft und somit auch auf dem Arbeitsmarkt in den letzten Jahrzehnten verändert, was auch zu einem Wandel im Berufsverständnis sowie der Berufswahl und Berufsorientierung geführt hat. So wurde bereits in den 1970er Jahren angesichts der erkennbaren Wandlungsprozesse erstmals im Rahmen der Schlüsselqualifikationsdebatte auch über möglicherweise notwendig werdende bildungspolitische Reformen diskutiert (vgl. MERTENS 1974). Besonders in Folge der nach dem Zusammenbruch des Ostblocks in den 1990er Jahren drastisch intensivierte Globalisierung erscheint diese Diskussionen heute noch relevanter denn je. Argumentiert wird, dass Unternehmen wie Arbeitnehmer einem noch einmal deutlich gewachsenen Wettbewerbsdruck ausgesetzt sind (vgl. MÜLLER 2002: 60). Hieraus leitet sich dann u. a. die Notwendigkeit ab, durch Innovationen einen Wettbewerbsvorsprung realisieren zu können, was wiederum den so genannten technischen Wandel mit immer kürzeren Produktlebenszyklen und den Trend zur Wissensgesellschaft beflügelt (vgl. WILLKE 1998: 168–187). Die Arbeitnehmer müssen versuchen, dem Wettbewerb dadurch zu begegnen, dass sie noch kostengünstiger arbeiten als andere bzw. dass sie qualitativ hochwertigere, wissensintensivere Leistungen anbieten (vgl. WILLKE 1998: 196ff., RUMP/EILERS 2005: 15). Prognostiziert wird, dass diese Entwicklung weiter voran schreiten wird (vgl. TESSARING 1994, KOMMISSION FÜR ZUKUNFTSFRAGEN 1997: 111). Arbeitnehmer sollten angesichts dieser Trends daher dafür sorgen, „employabil“ zu sein. Als Employability bzw. Beschäftigungsfähigkeit bezeichnet man hierbei „die Fähigkeit, fachliche, soziale und methodische Kompetenzen unter sich wandelnden Rahmenbedingungen zielgerichtet und eigenverantwortlich anzupassen und einzusetzen, um eine Beschäftigung zu erlangen oder zu erhalten.“ (RUMP/EILERS 2005: 21, vgl. auch die Diskussion um KRAUS 2006 in KUTSCHA 2009). Neben dem Bemühen um ständige Aktualisierung der Wissensbestände und Qualifikationen, zählt die Mobilität und Flexibilität der Arbeitnehmer dabei zu den zentralen Voraussetzungen, um unter den veränderten Bedingungen einer globalisierten Wirtschaft bestehen zu können (vgl. ACHTENHAGEN 2000, SENGHAAS-KNOBLOCH 2008: 46). Das, was in dieser Weise in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik diskutiert wird, wird u. a. durch soziologische Arbeiten untermauert, so z. B. von Sennet: „Das sichtbarste Zeichen dieses Wandels könnte das Motto ‚nichts Langfristiges‘ sein. In der Arbeitswelt ist die traditionelle Laufbahn, die Schritt für Schritt die Korridore von ein oder zwei Institutionen durchläuft im Niedergang begriffen“ (SENNETT 1998: 25). Die langsame Erosion des Normalarbeitsverhältnisses und die im Gegenzug zunehmende Zahl atypischer Beschäftigungsverhältnisse ist nur ein Ausdruck dieser Entwicklung (vgl. WILLKE 1998, DOMBOIS 1999, KOCKA 2001); Individualisierung sowie das Aufbrechen und die Fragmentierung sozialer Bindungen und Kontexte, ja ganzer Lebensentwürfe und damit ein postmodernes Szenario einer auseinander driftenden Gesellschaft ein anderer (vgl. BAUMANN 1995, SLOTERDIJK 2014). Die angegebene Entwicklung haben RUMP/EILERS in einer Übersicht darzustellen versucht. Auch wenn diese der Komplexität nicht gerecht wird, so illustriert sie die Richtung und Dynamik doch recht anschaulich.



Rump/ Eilers (2005: 18)

Krise des Berufskonzeptes

Wie vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen überhaupt noch von „Beruf“ gedacht werden kann, ist eine Frage, die bereits diskutiert wurde, als diese Wandlungsprozesse sich noch in einem Frühstadium befanden und ihre enorme Beschleunigung ab den 1990er Jahre nicht absehbar war. Als Meilenstein erscheint hier der von BURKART LUTZ und Kollegen im Jahr 1964 verfasste Stern Report „Berufsaussichten und Berufsausbildung in der Bundesrepublik“ mit den dort geäußerten Thesen zur „Krise des Berufs“. Seine Bedeutung wurde hierbei vor allem deshalb in Frage gestellt, weil er aufgrund veränderter und sich zukünftig noch weiter dynamisierender Rahmenbedingungen die mit ihm ursprünglich verbundenen Funktionen weder für das Individuum noch für Wirtschaft und Gesellschaft erfüllen könne. So stellen u. a. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY (1998: 470) fest: „Die These, die wir in diesem Beitrag zu belegen versucht haben, zielt darauf, daß die Berufsorientierung der betrieblichen Arbeitsorganisation immer weiter erodiert, womit der Zusammenhang von Beruf als Organisationskonzept einerseits und als Ausbildungs- und individuelles Planungskonzept andererseits sukzessive aufgelöst würde.“ Die Berufsbildung in ihrer bisherigen Form wäre damit jedoch auch obsolet, wie GEORG/SATTEL (1995: 136) konstatieren: „Die Bemühungen um eine Deregulierung des ‚Normalarbeitsverhältnisses‘, um eine Dezentrierung und Rückverlagerung betrieblichen Lernens an den Arbeitsplatz und um eine Modularisierung beruflicher Ausbildungsgänge zielen auf eine Abkehr beruflicher Bildung von starren Ausbildungsordnungen und letztlich auf eine Erosion des Beruflichkeitsmusters.“ Das von MERTENS im Jahr 1974 in die Diskussion eingebrachte Konzept der Schlüsselqualifikationen griff letztlich diese Argumente auf und versuchte zu zeigen, worauf sich Bildung und Ausbildung in einer sich derart verändernden Wirtschaft und Gesellschaft stattdessen konzentrieren sollten. Die ab den 1990er Jahren einsetzende rapide Intensivierung der

Wandlungsprozesse ließ dann schließlich auch die Debatte über die Zukunft des Berufskonzeptes an Intensität zu nehmen. Vertreten so beispielsweise GEISSLER (1991), LIPSMEIER (1998) oder LISOP (2003) eher die Ansicht, dass der Beruf als Strukturprinzip überholt sei, sehen andere wie MEYER (2004), HARNEY (1999) und vor allem KUTSCHA (1992) keine Alternative und plädieren daher eher für eine Modernisierung und Anpassung des Konzepts. Als eine Möglichkeit hierzu wurde von KUTSCHA erstmals (1992) eine Differenzierung von Beruf und dem dahinter liegenden Prinzip der Beruflichkeit in Anschlag gebracht. „Mit ‚Beruflichkeit‘ wird das den empirischen Berufspränomenen (den ‚real existierenden‘ Berufen) jeweils zugrunde liegende Formprinzip der Reproduktion und Innovation des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens bezeichnet. Der hier verwendete Begriff der ‚Verberuflichung‘ bezieht sich auf die Transformation von Arbeit in kulturspezifischen Formen der Beruflichkeit und ‚Entberuflichung‘ auf die Erosion der Beruflichkeit als Form der Ausübung von Arbeitstätigkeiten (also nicht auf die singuläre Auflösung einzelner Berufe (...))“ KUTSCHA (2008a: 347f.) „Neue Beruflichkeit“ wird deshalb als Ansatz zur Reform des Berufskonzeptes innerhalb der generellen Rahmung von Beruflichkeit (vgl. KRAUS 2006:190) gesehen. Andere Autoren wie z. B. DEISSLINGER (1998), MEYER (2000), RAUMER (1998) oder WITTWER (2003) haben diese Idee aufgegriffen und weiterentwickelt. Neue, moderne oder dynamische Beruflichkeit ist demnach u. a. gekennzeichnet durch eine Biographieorientierung, Mitgestaltung von Arbeitsprozessen, eine Einbindung von Weiterbildung, informelles Lernen und Lernen an unterschiedlichsten Lernorten oder auch einer Akzeptanz von Modularisierung und individueller Zertifizierung letztlich also von zwar definierten und anerkannten aber flexibel und individuell gestaltbaren Qualifikationsbündeln.

Neuere Ansätze der Berufswahltheorien

Entsprechend den Diskussionen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik über das Ende oder die Krise des Berufs bzw. über mögliche Reformen und Veränderungen des Konzeptes wurden die Wandlungsprozesse mit ihren Folgen auch von anderen Disziplinen reflektiert, was u. a. zur Herausbildung weiterer Ansätze der Berufswahltheorien führte. Zur Veranschaulichung dieser veränderten Sichtweise werden im Folgenden exemplarisch vier dieser Ansätze skizziert.

Proteanische Laufbahn und kaleidoskopische Laufbahn

Vor dem Hintergrund der geschilderten Dynamik in der modernen Arbeitswelt zeigt sich auch im Human Resources Management, dass die Entwicklung der Laufbahn der Mitarbeiter immer weniger durch das Unternehmen bzw. die Organisation vorgegeben und gesteuert werden kann. Die Mitarbeiter sind im Kontext der Employability-Debatte vielmehr selbstverantwortlich für deren Entwicklung und Gestaltung. HALL (1996) hat daher im Sinne des selbstgesteuerten Laufbahnmanagements seinen Ansatz der proteanischen Laufbahn konzipiert. Er rekurriert dabei auf die Fähigkeit des griechischen Gottes Proteus, seine Gestalt flexibel gestalten zu können und zieht Parallelen zur Laufbahngestaltung. HALL zufolge ist die Laufbahnorientierung dabei einerseits selbstgesteuert und nicht dirigiert von einem bestimmten Arbeitgeber. Andererseits ist sie wertgeleitet, d. h. die Richtung, die die Laufbahn nimmt

hängt weniger von äußeren Erwartungen als vielmehr von eigenen Überzeugungen und Zielen ab. Letztere wiederum sind zunehmend nicht im Bereich objektiver Erfolgskriterien wie Position oder Einkommen, sondern stattdessen im Bereich der subjektiven Zufriedenheit angesiedelt.

SULLIVAN/MAINIERO (2007) argumentieren mit ihrem Konzept der kaleidoskopischen Laufbahn ähnlich: Personen wollen und können nicht immer nur für einen Arbeitgeber arbeiten, sondern je nach Lebenssituation und Interessen wollen sie selbst entscheiden, was sie für wen wie lange arbeiten. Ihrer Vorstellung nach setzt sich die Laufbahn deswegen wie ein Mosaik aus vielen Einzelteilen zusammen und ist dabei wiederum dynamisch und veränderlich in Abhängigkeit von anderen Lebensbereichen. Bestimmende Größen für die selbstgesteuerte Gestaltung dieses Laufbahnmosaiks sind auch bei SULLIVAN/MAINIERO persönliche Werte, die Balance von Arbeit und Privatem, der Wunsch nach persönlicher Herausforderung sowie langfristiger Zufriedenheit und Selbstverwirklichung durch die Tätigkeit

Chaos Theorie der Laufbahnentwicklung und Happenstance Learning Theory

Angelehnt an Forschungsergebnisse aus dem Kontext der Chaos Theorie wird in anderen berufswahltheoretischen Konzepten davon ausgegangen, dass Personen sich in komplexen, nichtlinearen Wechselwirkungen befinden und die Veränderungen im System Person-Umwelt nicht im Detail auf lange Sicht vorausberechenbar sind (vgl. DREER 2013: 37, HIRSCHI 2013: 32). Die Berufslaufbahn unterliegt damit nicht nur einem ständigen Wandel, sondern wird auch von unvorhersehbaren bzw. zufälligen Ereignissen mitbestimmt (vgl. BRIGHT/PRYOR 2005). Die Happenstance Learning Theory (KRUMHOLTZ 2009) geht in eine ähnliche Richtung postuliert sie doch, dass menschliches Verhalten aus unzähligen geplanten aber auch ungeplanten Lernerfahrungen resultiert. Diese Lernerfahrungen bilden die Basis für Fähigkeiten, Interessen, Einstellungen, Wissen usw. Da jedoch sowohl selbst initiierte Situationen wie auch ungeplante Situationen und nicht beeinflussbare Faktoren in einem komplexen Wechselspiel zu diesen Lernerfahrungen führen ist eine genaue Vorhersagbarkeit des Berufsverlaufs oder eine bewusste Entwicklung hin auf ein Ziel unmöglich. Möglich ist nur auf eine persönlich befriedigende Tätigkeit bzw. ein befriedigendes Leben hinzuwirken, indem jede Situation als Chance begriffen wird, man offen für neue Erfahrungen bleibt und versucht neue Situationen und Interaktionen mit neuen Chancen aktiv zu generieren.

Weitere Ansätze, wie z. B. die „relational theory of working“ von BLUSTEIN (2011), das Modell der Lebensplanung in Beruf und Privatleben von ABELE (2002) oder das integrativ-kontrolltheoretische Modell von HOHNER (1993) fokussieren, verkürzt zusammengefasst, auf ein interaktionistisches Verständnis der beruflichen Entwicklung mit einer wechselseitigen Beeinflussung externer beruflicher Anforderungen bzw. sozialer Einflüsse z. B. durch peers und interner Faktoren der Persönlichkeit wie Interessen, Zielen, Fähigkeiten etc.

Berufsorientierung

Biografien und damit auch Berufsbiographien sind heutzutage also deutlich gestaltungsoffener, weniger standardisiert und planbar als in früheren Jahrzehnten (vgl. KEUPP 1988, ZINNECKER 1994). Die Verantwortung für die erfolgreiche Gestaltung derselben ist zudem mehr denn je dem Individuum übertragen. VOIGT (2012: 26) konstatiert: „Junge Menschen müssen folglich aus einer Vielfalt von Möglichkeiten selektieren, aber gleichzeitig auch Optionen offen halten, um flexibel genug auf bessere Angebote reagieren zu können. Gestaltungsmöglichkeiten und Handlungschancen stehen Risiken, Widersprüchlichkeiten, Irrwegen und Sackgasen gegenüber.“ In den pädagogischen Angeboten im Hinblick auf die Berufsorientierung rücken deshalb auch viel grundsätzlichere Fragen in den Blick „Statt der Vermittlung von konkreten beruflichen oder jobrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten steht vielmehr zunächst die Herausbildung eines stabilen Fundaments von personalen und psychosozialen Kompetenzen im Vordergrund (...)“ (DEEKEN/BUTZ 2010: 17 vgl. auch GEISSLER 2000: 157). Es geht daher auch nicht mehr allein und nicht primär um die Frage „Was will ich werden?“, sondern vielmehr darum sich klar darüber zu werden „Wie will ich später leben und arbeiten?“ und „Was kann ich überhaupt erreichen?“ (vgl. SCHUDY 2002:12). Die Antworten auf diese Fragen sind Grundvoraussetzung,

- um im Rahmen der Berufssuche selbstständige und den eigenen Fähigkeiten und Wünschen angemessene Schritte unternehmen zu können,
- um in der Lage zu sein, sich am Arbeitsplatz angemessen zu verhalten und mit auftretenden beruflichen Brüchen ebenso wie mit Erwerbslosigkeit umgehen zu können und
- um seine Leistungspotenziale ausschöpfen zu können (vgl. DEEKEN/ BUTZ 2010: 18).

Dies bedeutet aber auch einen grundsätzlichen Wechsel in der Berufsorientierung, nämlich weg von beruflicher Beratung bzw. Information und stattdessen hin zur Förderung eines beruflichen Selbstkonzepts (vgl. MEIER 2002: 149f.) und „beruflicher Autonomie“ (vgl. HÖHNER/HOFF 2008: 837).

Aktuelle Begriffsbestimmungen der Berufsorientierung greifen diese veränderten Rahmenbedingungen und Anforderungen auf und betonen die Notwendigkeit Jugendliche darauf vorzubereiten und zu motivieren selbständig „die Schritte auf dem Weg ihrer Bildungs-, Arbeits- und Berufsbiografie zu gehen“ (VOIGT 2012: 55) und sie zur Entwicklung eines eigenen Zukunfts- und Lebenskonzepts zu befähigen. Stellvertretend für zahlreiche, ähnliche, moderne Definitionen sei hier auf FAMULLA/BUTZ (2005) verwiesen, die im Glossar des Bund-Länder Projektes „Schule-Wirtschaft-Arbeitsleben definieren: „Berufsorientierung ist ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite.“ Da beide Seiten hierbei zum Einen von gesellschaftlichen Werten, Normen sowie Ansprüchen und zum Anderen von den technologischen und sozialen Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem geprägt sind, die beide einem ständigen Wandel unterliegen, ist FAMULLA/BUTZ (2005) zufolge Berufsorientierung „ein Lernprozess, der sowohl in formellen, organisierten Lernumgebungen als auch infor-

mell im alltäglichen Lebensumfeld stattfindet.“ Plädiert wird deswegen für eine subjektbezogene Berufsorientierung. Deren vorrangiges Ziel sei „die Förderung der Entwicklung und Umsetzung eines beruflichen Selbstkonzeptes, die Stärkung der Eigenverantwortung und Entscheidungsfähigkeit sowie die Entwicklung arbeitsweltrelevanter Kompetenzen.“ (DEEKEN/BUTZ 2010: 41) Da hierzu am jeweiligen Subjekt und dessen Lebenswelt angesetzt und die regionalen Chancen und Restriktionen sowie Kompetenzen pädagogischer Akteure berücksichtigt werden müssen, bedarf es konsequenterweise auch individueller Konzept-Entwicklungen und keiner Standardverfahren. Konkret bedeutet dies:

- Subjektbezogene Berufsorientierung setzt an den individuellen Kompetenzen, Interessen und Potenzialen der Jugendlichen an (Grundlage bilden u. a. Kompetenzfeststellungsverfahren).
- Über die gesetzlich fixierte (SGB III §29 und §33) sowie in der „Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung“ mit der KMK (1971) vereinbarte Kooperation mit der Agentur für Arbeit hinaus, sollte Berufsorientierung als kooperative Aufgabe aller (vor allem regionaler) Akteure (allgemeinbildender/berufsbildender Schulen, Eltern, Betriebe, Arbeitsagentur, Jugendsozialarbeit, Politik etc.) verstanden werden
- Von diesen Akteuren sollte ein Gesamtkonzept entwickelt und eine die Umsetzung unterstützende Koordinationsstelle eingerichtet werden (vgl. DEEKEN/BUTZ 2010, LUMPE 2002)
- Die Angebote binden die (unterschiedlichen) Lebenswelten der Jugendlichen mit ein und folgen einer neuen Lernkultur, d. h. einer
 - kontinuierlichen (lebenslangen) und kohärenten Kompetenzentwicklung, gekennzeichnet durch eine
 - Pluralität der Lernorte (mit möglichst viel Praxisbezug), Lernformen und Lernwegen sowie
 - individueller Förderung (Vermittlung von Erfolgserlebnissen).

Der Erfolg einer solchen Berufsorientierung bemisst sich dabei dann nicht allein an der Integration in die Arbeitswelt, sondern auch in der persönlichen Zufriedenheit und einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung „Ich weiß, was ich will (privat und beruflich) und wie ich aus meinen Möglichkeiten das Beste machen kann. Und das versuche ich zu erreichen.“ (DEEKEN/BUTZ 2010: 41)

Diese Form der Berufsorientierung wäre im Weiteren dann letztlich als Teil einer umfassenderen (berufs)-biographischen Arbeit im Sinne der Laufberatung von HOHNER/HOFF (2008) zu verstehen.

Bildungstheoretische Implikationen

Angesichts dieser Entwicklungen erscheint es angebracht, dass auch die Pädagogik im Allgemeinen sowie die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Speziellen die Herausforderungen der modernen Wandlungs- und postmodernen Dekonstruktionsprozesse in der Theoriebildung annimmt und sich entsprechend reflexiv verändert. So weisen u. a. FROMME (1997: 292) oder LENZEN (1992: 76) darauf hin, dass zur „condition postmoderne“ der Pädagogik eine Pluralität der pädagogischen Theorien zählt, die nicht in Frage gestellt werden sollte, sondern angesichts derer der Umgang mit der Vielfalt zu verhandeln sei. Ein Paradigmenpluralismus für die Berufs- und

Wirtschaftspädagogik (vgl. dazu exemplarisch ZABECK 1992: 110) bietet sich als sinnvolle Option an, um nicht zuletzt das für sie so zentrale Spannungsverhältnis von Subjekt und System neu auszuleuchten und zu bearbeiten.

Vielleicht sollte in diesem Kontext aber auch insgesamt mehr Eklektizismus gewagt und zugelassen werden, wie es ACHTENHAGEN (1984) bereits für die Wirtschaftsdidaktik offensiv gefordert hat. Dieser Gedanke wird von GÜNTER KUTSCHA aktuell aufgefrischt. Unter Eklektizismus will er dabei nicht Beliebigkeit verstanden wissen, sondern einen Abschied von der Eindimensionalität hermetisch geschlossener Erklärungsmodelle, die der sozialen Komplexität des kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Handelns nicht gerecht zu werden vermögen (KUTSCHA 2014: 76). Ein eklektizistisches Vorgehen wird in der Wissenschaft als untauglich angesehen, weil damit eine unsystematische und willkürliche Wissensassimilation assoziiert wird. KUTSCHA verweist hingegen auf den Aufklärer und Mitherausgeber der großen französischen Enzyklopädie DENIS DIDEROT, der dem Eklektizismus eine kreative, wissenschaftsinnovative Kraft zugesprochen hat, und der den Eklektiker gar als Philosophen bezeichnet, der es „wagt, selbständig zu denken, auf die klarsten allgemeinen Prinzipien zurückzugehen, sie zu prüfen und zu erörtern, kein Ding anzuerkennen ohne das Zeugnis seiner Erfahrung und Vernunft ...“ (DIDEROT, Ausgabe 1989, S. 100, zitiert nach KUTSCHA 2014: 76).

Die scheinbare Unvereinbarkeit von systemtheoretischen und bildungstheoretischen Gedanken, die vor allem „aus der Konfrontation des unbedingten, durch Bezug auf die Systemumwelt nicht begrenzten Mündigkeitsprinzips seitens der emanzipatorischen Bildungstheorie mit dem restriktiven, als ‚vorgegeben‘ hypostasierten Systembezug der antizipierenden Didaktik“ (KUTSCHA 1995: 275) resultiert, ließe sich hierüber u. U. auflösen und zu einer gegenseitigen Befruchtung und umfassenden Gesamtperspektive führen (vgl. KUTSCHA 1995 und 2008b: 63). Einen ersten Vorschlag für eine solch neue, integrierende Sicht habe ich in meiner Habilitationsschrift mit der auf einer basalen Distinktionslogik beruhenden Lebenslaufwissenschaft bereits vorgestellt (vgl. Euler 2014: 224ff.).

Ziel hierbei sollte nach wie vor die gebildete, selbständige Persönlichkeit sein: „Bildung als Erziehung zur Mündigkeit ist auf die Befähigung des Heranwachsenden zum verantwortlichen und selbsttätigen Handlungssubjekt bezogen.“ (KUTSCHA 1995: 270) Die Trennung von allgemeiner und spezieller Bildung ist, BLANKERTZ (1982) folgend, inhaltlich dabei aber nicht mehr begründbar, weil sich zum Einen Bildung nie direkt als „allgemeine“ Bildung erwerben lässt, sondern nur durch die aktive Auseinandersetzung mit Welt, wozu auch der Beruf und nicht nur bestimmte Inhalte des klassischen Bildungskanons zählen (der Bereich der Entrepreneurship Education, bei der es um die Befähigung zur Findung und Umsetzung eigener Ideen in Gesellschaft vor allem aber in Wirtschaft z. B. in Form eines eigenen Unternehmens geht (vgl. EULER 2014) verdeutlicht dies besonders eindrucksvoll), zum Anderen, weil in der heutigen Wissensgesellschaft wissenschaftsorientiertes Lernen „im Medium des Berufs“ notwendiger ist als je zuvor. Das heißt aber auch, dass dem Gedanke „Erziehung für den Beruf“ bildungstheoretisch nicht zu folgen ist. Diese Position wurde in den ideologischen Auseinandersetzungen der 1970er Jahre vor allem ZABECK vorgeworfen, weil er in seiner aus einem systemtheoretisch berufs- und wirtschaftspädagogischen Verständnis heraus begründeten „antizipierenden“ Didaktik (sehr prononciert und missverständlich zugleich) von einer „Funktionsfähigkeit statt Emanzipation als Leitprinzip beruflicher Bildung“ spricht (ZABECK 2001) bzw. davon,

dass „der Eingliederung des Menschen in das Beschäftigungssystem (...) absolute Priorität zu(komme).“ (ZABECK 1975: 158; vgl. auch dazu auch ZABECK, 2003).

Es geht aber weder um den Vorrang des Systems und des Prinzips der Funktionsstüchtigkeit, noch um den Vorrang des Subjektes, sondern um eine integrierende Sicht, die die wechselseitige „Aufeinanderverwiesenheit“ und Interdependenz von Subjekt und System sowie die epistemologische Notwendigkeit dass weder Subjekt noch System per se gegeben sind, sondern sich gegenseitig konstituieren und verändern (vgl. EULER 2014), berücksichtigt. Eine Implikation einer solchen Perspektive wäre dann auch, dass trotz aller Kritik am Berufskonzept am Prinzip der Beruflichkeit vorerst nicht gerüttelt werden sollte und nicht muss. Denn es bedarf auch in einer dynamisierten, globalisierten Arbeitswelt immer wieder gewisser Muster, die über punktuelle Entscheidungssituationen hinaus eine kommunikative und organisationelle, gesellschaftliche Anschlussfähigkeit erlauben. Berufe, wie modularisiert und individualisiert sie auch zukünftig gedacht werden mögen, als „Form qualifizierter und insofern kultivierter Arbeit“ (KUTSCHA 2008a: 346) sind ein solches Muster.

Berufe erscheinen in einer solchen Perspektive dann als „Sprachspiele“ zwischen denen die gebildete Person eigenverantwortlich, begründet und reflektiert wechseln oder die sie in toto auch ganz ablehnen kann (vgl. FROMME 1997: 241, EULER 2014: 226ff.). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik erhielt damit wieder Anschluss an die jüngere ökonomische Theoriebildung, die Ökonomie eher im Sinne von Transaktion und Kommunikation und nicht mehr im neoklassischen Sinne der „homo oeconomicus Welt“ versteht. Institutionen wie generell soziale Kontexte gelten hier als frames bzw. shared mental models mit zwar eigenen Regeln, die es für die Subjekte in diesen zu befolgen gilt, an denen aber nach individuellen Überlegungen partizipiert bzw. zwischen denen gewechselt werden kann und die auch interaktiv dynamisch veränderlich sind (vgl. PRIDDAT 2012). Lernende sollten deshalb befähigt werden, sich in die jeweiligen Umwelten mit ihren spezifischen Anforderungen, Regeln, Normen etc. zu integrieren, sich anzupassen, gleichzeitig sollten sie aber auch fähig sein in Distanz zu diesen zu treten, sie zu reflektieren und selbständig eine eigene Position der Weltaneignung und eine trotz Friktionen, Widersprüchlichkeiten und Veränderungen für sie stimmige Narration im Lebenslauf zu generieren (vgl. GEISLER 2000: 160). Bildung beinhaltet dabei nach BLANKERTZ folglich auch die mögliche Kritik bestehender Verhältnisse bis hin zur Ablehnung des Lernens an sich. „Gebildet ist wer die Grenzen seines Wissens und Könnens kennt und trotzdem gute Gründe angeben kann, wenn er nicht lernen will.“ (KUTSCHA 1995: 271). In der Praxis führt diese neue Sicht der Pädagogik bzw. der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dann zu einer Art Ermöglichungsdidaktik, wie sie z.B. auf Grundlage der konstruktivistischen Didaktik denkbar ist und einer eher handlungsorientierten Methodik sowie einem Verständnis der Lehrperson, das diese nicht als Instruktor, sondern als Mentor, Motivator und Anbieter von Orientierungsangeboten sieht. Die oben skizzierte subjektorientierte Berufsorientierung wäre somit eine der denkbaren, praktischen Umsetzungen im Kontext der Arbeitswelt.

Literatur

- ABELE, A.E. (2002): Ein Modell und empirische Befunde zu beruflicher Laufbahnentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtsvergleichs. In: Psychologische Rundschau 53, S. 109–118

- ACHTENHAGEN, F.; (1984): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen.
- ACHTENHAGEN, F. (2000): Transferfähigkeit, Flexibilität und Mobilität als Kriterien einer europäischen Berufsbildungsforschung im 21. Jahrhundert. In: CZYCHOLL, R. (Hrsg.): Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung auf dem Weg in das dritte Jahrtausend. Oldenburg, S. 213–234
- BAUMAN, Z. (1995): Ansichten der Postmoderne. Argument Sonderband 239. Hamburg
- BAETHGE, M./BAETHGE-KINSKY, V. (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31/3, S. 461–472
- BLANKERTZ, H. (1969): Zum Begriff des Berufes in unserer Zeit. In: Arbeitslehre in der Hauptschule. Neue pädagogische Bemühungen 29. Essen, S. 23–41
- BLANKERTZ, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar
- BLUSTEIN, D.L. (2011): A relational theory of working. In: Journal of Vocational Behavior 79/1, S. 1–17
- BRIGHT, J.E.H./PRYOR, R.G.L. (2005): The chaos theory of careers: a user's guide. In: Career Development Quarterly 53/4, S. 291–305
- DEEKEN, S./BUTZ, B. (2010): Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Bonn
- DEISSLINGER, T. (1998): Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsbildung. Markt Schwaben
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN (1964): Empfehlungen und Gutachten. Folge 7/8. Stuttgart
- DIBBERN, H. (1983): Berufsorientierung im Unterricht. Verbund von Schule und Berufsberatung in der vorberuflichen Bildung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung 16/4, S. 437–449
- DOMBOIS, R. (1999): Der schwierige Abschied vom Normalarbeitsverhältnis. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B37. Bonn, S. 13–20
- DOSTAL, W./STOOS, F./TROLL, L. (1998): Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31/3, S. 438–460
- DREER, B. (2013): Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich der Berufsorientierung. Wiesbaden
- EULER, M. (2014): Homo interagens als Entrepreneur. Die historische Bedeutung von Entrepreneurship Education für das moderne Individuum. Herausforderungen und neue Wege. Marburg.
- FAMULLA, G.-E./BUTZ, B. (2005): Berufsorientierung. Stichwort im SWA-Glossar auf der Homepage des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ http://www.swa-programm.de/texte_material/glossar/index_html_stichwort=Berufsorientierung.html (abgerufen am 08.01.2014)
- FROMME, J. (1997): Pädagogik als Sprachspiel. Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne. Neuwied, Kriftel, Berlin
- GEISSLER, K. (1991): Das Duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft. In: Leviathan 1, S. 68–77
- GEISSLER, K. (2000): Wie sich die Zeiten ändern – Vom Beten zum Lernen. In: CZYCHOLL, R. (Hrsg.): Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung auf dem Weg in das dritte Jahrtausend. Oldenburg, S. 145–162
- GEORG, W./SATTEL, U. (1995): Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung. In: ARNOLD, R./LIPSMIEIER, A. (1995): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 123–141
- HALL, D.T. (1996): Protean careers of the 21st century. In: The Academy of Management Executive 10/4, S. 8–16

- HARNEY, K. (1999): Beruf. In: KAISER, F.-J./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, S. 51–52
- HIRSCHI, A. (2013): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, S. 27–41
- HOHNER, H.-U. (1993): Personalentwicklung, berufliche Autonomie und konsensorientierte Diagnostik. In: LASKE, S./GORBACH, S. (Hrsg.): Spannungsfeld Personalentwicklung. Wien, S. 367–386
- HOHNER, H.-U./HOFF, E.-H. (2008). Berufliche Entwicklung und Laufbahnberatung. In: PETERMANN, F./SCHNEIDER, W. (Hrsg.): *Angewandte Entwicklungspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen, S. 827–857
- HOLLAND, J.L. (1997): Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Englewood Cliffs
- KEUPP, H. (1988): Auf dem Weg zur Patchwork-Identität? In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 20/4, S. 425–438
- KOCKA, J. (2001): Thesen zur Geschichte und Zukunft der Arbeit In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B21. Bonn, S. 8–13
- KOMMISSION FÜR ZUKUNFTSFRAGEN (1997): Bericht II. Erwerbstätigkeit in Deutschland: Entwicklung, Ursachen und Maßnahmen. Bonn. Zit. in: BECK, U. (1997): Was ist Globalisierung? Frankfurt a. M., S. 199
- KRAUS, K. (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden
- KRUMHOLTZ, J.D. (2009): The Happenstance Learning Theory. In: Journal of Career Assessment 17/2, S. 135–154
- KUTSCHA, G. (1992): „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 7, S. 536–548
- KUTSCHA, G. (1995): Didaktik der beruflichen Bildung im Spannungsfeld von Subjekt- und Systembezug. In: DEHNBOSTEL, P./WALTER-LEZIUS, H.-J. (Hrsg.): Didaktik moderner Berufsbildung. Bielefeld, S. 266–278
- KUTSCHA, G. (2008a): Arbeit und Beruf – Konstitutive Momente der Beruflichkeit im evolutionsgeschichtlichen Rückblick auf die frühen Hochkulturen Mesopotamiens und Ägyptens und Aspekte aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Berufspädagogik 104/3, S. 333–357
- KUTSCHA, G. (2008b): Bildung und Beruf. Leitfaden zum Modulthemenschwerpunkt „Grundlagen und Hauptströmungen der Berufspädagogik. Teil 1“. Duisburg, Essen https://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/kutscha_leitfaden_bildung_und_beruf_17-04-2008.pdf (abgerufen am 08.01.2014)
- KUTSCHA, G. (2009): Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. In: LISOP, I./SCHLÜTER, A. (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt a. M., S. 13–36
- KUTSCHA, G. (2014): Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips – Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung. In: FISCHER, A./ZURSTRASSEN, B. (Hrsg.). Sozio-ökonomische Bildung – Konzepte einer politischen, sozialen, kulturellen und wertorientierten sozio-ökonomischen Bildung. Bonn.
- LENZEN, D. (1992): Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anyone be afraid of red, yellow and blue? In: BENNER, D./LENZEN, D./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 29. Weinheim, S. 75–91

- LIPSMIEIER, A. (1998): Vom verblässenden Wert des Berufes für das berufliche Lernen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 94/4, S. 481–495
- LISOP, I. (2003): Beruf – Ende des Berufes – Neue Beruflichkeit: ein unendlicher (männlicher?) Diskurs. In: ARNOLD, R. (Hrsg.): *Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven*. Baltmannsweiler, S. 37–47
- LUMPE, A. (2002): Gestaltungswille, Selbständigkeit und Eigeninitiative als wichtige Zielperspektiven schulischer Berufsorientierung. In: SCHUDY, J. (Hrsg.): *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn, S. 51–68
- LUTZ, B./BAUER, L./KORNATZKI, J. (1965): *Berufsaussichten und Berufsausbildung in der Bundesrepublik: eine Dokumentation des Stern*. Hamburg
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-68470> (abgerufen am 08.18.2014)
- MEIER, B. (2002): Biographisch orientierte Berufswahlvorbereitung. In: SCHUDY, J. (Hrsg.): *Berufsorientierung in der Schule*. Bad Heilbrunn, S. 143–156
- MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7/1, S. 36–43
- MEYER, R. (2000): *Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten*. Münster
- MEYER, R. (2004): Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 100/3, S. 348–354
- MÜLLER, K. (2002): *Globalisierung*. Frankfurt a. M.
- PRIDDAT, B. (2012): Institutionendiversität. Institutional economics als ökonomische Theorie der Kultur. In: PRIDDAT, B. (Hrsg.): *Diversität, Steuerung, Netzwerke. Institutionenökonomische Ausweitung*. Marburg, S. 9–35
- RAHN, S. (1999): Der Doppelcharakter des Berufs. Beobachtung einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatte. In: HARNEY, K./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten*. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 40. Weinheim, S. 85–100
- RAUNER, F. (1998): Moderne Beruflichkeit. In: EULER, D. (Hrsg.): *Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung* 214. Nürnberg, S. 153–171
- RUMP, J./EILERS, S. (2005): *Managing Employability*. In: RUMP, J./SATTELBERGER, T./FISCHER, H. (Hrsg.): *Employability Management*. Wiesbaden
- SCHOBBER, K. (2001): *Berufsorientierung im Wandel – Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt*. In: *Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“* (Hrsg.): *Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben. Dokumentation 2. Fachtagung Bielefeld 30.05.2001*. SWA Materialien 7. Bielefeld, S. 7–38
- SCHUDY, J. (2002): *Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe*. In: SCHUDY, J. (Hrsg.): *Berufsorientierung in der Schule*. Bad Heilbrunn, S. 9–16
- SENGHAAS-KNOBLOCH, E. (2008): *Wohin driftet die Arbeitswelt?* Wiesbaden
- SENNETT, R. (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. 6. Aufl. Berlin
- SLOTERDIJK, P. (2014): *Die schrecklichen Kinder der Neuzeit*. Frankfurt a. M.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (1992): *Klassifizierung der Berufe. Personensystematik. Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen*. Stuttgart
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2014): *Statistisches Jahrbuch 2014*. Wiesbaden
- STOOS, F. (1985): Verliert der „Beruf“ seine Leitfunktion für die Integration der Jugend in die Gesellschaft? In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 18/2, S. 197–208
- SULLIVAN, S.E./MAINIERO, L.A. (2007): Kaleidoskope caeers: Benchmarking ideas for fostering family-friendly workplaces. In: *Organizational Dynamics* 36/1, S. 45–62
- SUPER, D.E. (1954): Career patterns as basis for vocational counseling. In: *Journal of Counseling Psychology* 1, S. 12–20

- TESSARING, M. (1994): Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahre 2010. Eine erste Aktualisierung der IAB/Prognos-Projektionen 1989/1991. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 27/1, S. 5–19
- VOIGT, J. (2012): Berufliche Orientierung zwischen Anspruch und Realität. Evaluation ausgewählter Orientierungsmaßnahmen und ihrer Wirkung. Chemnitz
- WALWEI, U. (1999): Normalarbeitsverhältnis in Bewegung, In: *Die Mitbestimmung*, 11, S. 12–17
- WILLKE, G. (1998): Die Zukunft unserer Arbeit. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn
- WITTWER, W. (2003): Die neue Beruflichkeit – Der Trend zur Virtualisierung des Berufskonzepts. In: ARNOLD, R. (Hrsg.): *Berufsbildung ohne Beruf? Baltmannsweiler*, S. 64–88
- ZABECK, J. (1975): Berufsbildungsreform in der Krise – Aufgaben einer funktionalen Politik. In: SCHLAFFKE, W./ZABECK, J. (Hrsg.): *Berufsbildungsreform – Illusion und Wirklichkeit. Köln*, S. 89–161
- ZABECK, J. (1992): Die berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler.
- ZABECK, J. (2001): Funktionsfähigkeit statt Emanzipation als Leitkategorie der beruflichen Bildung. In: LANGE, U./HARNEY, K./RAHN, S./STACHOWSKI, H. (Hrsg.): *Studienbuch Theorien der beruflichen Bildung. Grundzüge der Diskussion im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn*, S. 35–147.
- ZABECK, J. (2003): Globalisierung und Individualisierung. Ein didaktisches Konzept der Berufserziehung vor neuen Herausforderungen. In: FISCHER, A. (Hrsg.); 2003: *Im Spiegel der Zeit. Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts. Frankfurt a. M.*
- ZINNECKER, J. (1994): Arbeit, Identität und Lebenslauf – Thesen zum Wandel der dualen Berufsausbildung aus der Perspektive der Jugendforschung. In: LIESERING, S./SCHÖBER, K./TESSARING, M. (Hrsg.): *Die Zukunft der dualen Berufsausbildung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 186, S. 220–239

Anschrift des Autors: PD Dr. Mark Euler, Leuphana Universität Lüneburg, Professional School/ EXIST 4, Scharnhorststraße 1, 21335 Lüneburg